

Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID

Inclusion, disability and teacher education. A study for measuring attitudes and associated factors in a group of pre-service teachers. The OFAID scale

Andrea Fiorucci

University of Salento, Lecce, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, andrea.fiorucci@unisalento.it

Positive attitudes on the part of teachers can strongly condition a positive approach to school inclusion, making the process more beneficial and enriching. Based on such belief, a great deal of research has sought to examine teachers' attitudes towards the inclusion, while exploring factors that might influence their attitudes. The paper presents results of a study on attitudes towards disability and the inclusion of preservice teachers group of course on support disability and the degree course in Primary Education of the University of Salento (Lecce). The specific research questions for this study are as follows: What are pre-service teachers' attitudes toward inclusion and disability? According to pre-service teachers group, what are the factors that influence teachers' attitudes? According to the purpose of the study, two research tools were used: 1) SACIE-R scale (Forlin et al., 2011), a standardized tool to measure pre-service teachers' perceptions (sentiments, attitudes and concerns) towards inclusion and disability; 2) OFAID scale, a tool developed by the research group that explores Opinions regarding the factors that influence the attitudes of teachers towards inclusion and disability. The results highlight the elements of greater fragility of a teacher training that should focus more on the relationship, on contact, on managing the fears. Implications and recommendations are discussed for inclusive policies practices and teacher education programs in training preservice professionals

Keywords: teachers' attitudes, inclusion, disability, school.

abstract

Esiti di ricerca 271

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. Introduzione

Gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di valorizzazione delle differenze a scuola nella misura in cui essi diventano degli animatori e dei sostenitori dell'incontro educativo, esercitando una funzione di mediazione e di accompagnamento formativo e relazionale. Si tratta di professionisti in grado di agire sui contesti per offrire a tutti, scrive Gardou (2016), "un luogo in cui sentirsi a casa" (p. 14).

Su questo ultimo aspetto risulta dunque evidente, accostandosi al lessico della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* - ICF (OMS, 2001), che i docenti, così come tutti quegli aspetti ambientali che influenzano il contesto di vita di ogni individuo, possano avere un impatto facilitante o ostacolante sul funzionamento della persona, in questo caso dello studente che mostra una certa fragilità a scuola.

Sebbene possa sembrare quasi un ossimoro, può accadere che un certo tipo di relazione di sostegno o di atteggiamento rappresenti più una barriera che un facilitatore. Non ci si riferisce solo a rapporti caratterizzati da sentimenti ostili o respingenti, ma ad attività educative debolmente orientate a sviluppare il potenziale e quindi, da principio, arrendevoli e rinunciatarie.

Si tratta, ad esempio, di relazioni animate da visioni nosografiche ed assistenzialistiche della disabilità, di relazioni eccessivamente intime e "genitorializzate", di relazioni che funzionano come delle protesi, di interventi educativi slegati dalla vita di classe e troppo spinti sul versante dell'assistenza e della eccessiva semplificazione didattica.

Una relazione facilitante, invece, parte sì dalle caratteristiche deficitarie della persona, ma riorienta il focus d'attenzione sull'adattamento e sulla personalizzazione del setting di apprendimento, cercando, ritorna l'ICF, di minimizzare il divario esistente tra capacità e performance, tra ciò che il deficit impone e ciò che una persona, se sostenuta, può potenzialmente fare.

A tal riguardo, prendendo in prestito la suggestiva metafora di Canevaro (2006), gli insegnanti possono diventare delle "pietre che affiorano", ossia delle figure che, come semplici sassi che offrono appoggio e sostegno a chi vuole attraversare un corso d'acqua per raggiungere l'altra sponda, permettono di costruire collegamenti e di superare i problemi.

Un lavoro, quello dell'insegnare, in cui emerge, richiamando un altro contributo di Canevaro (2015), "il paradosso dell'accompagnare: essere insieme per separarsi" (p. 31). Quel sostenere che si pone l'obiettivo di essere altro rispetto ad una stampella, di modificarsi ed evolversi gradualmente, di promuovere e di sviluppare l'autonomia, intesa come quel processo di crescita finalizzato a sviluppare nell'alunno disabile capacità e necessità di autorealizzazione e autodeterminazione. Il tutto, però, se sostenuto da un contesto scuola favorevole (Ryan e Deci, 2000), un luogo, scrive Ligorio (2010) "dove non solo impariamo a scoprire chi siamo, ma anche chi potremmo essere (...), dove costruiamo i nostri sé possibili" (p. 103).

I docenti sono parte costitutiva e preminente di questo contesto, giocano un ruolo importantissimo nella vita scolastica ed educativa degli studenti disabili; possono infatti contribuire significativamente alla loro formazione, sviluppando



o inibendo il loro potenziale. Ciò è possibile, però, nella misura in cui le azioni didattico-educative proposte dai docenti, siano suffragate da credenze e sistemi rappresentazionali che ne condizionano positivamente l'attuazione e la stessa riuscita (Fiorucci, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019).

“Affinché vi sia inclusione – scrive Bocci (2018) – è necessario dunque *praticarla*, a partire dalla volontà di praticarla” (p. 22).

Questo significa che, al di là dello svantaggio o del deficit, l'apporto dei docenti, secondo un continuum che lega le convinzioni sull'inclusione alle azioni che la sostengono fattivamente, può agevolare il processo di tutela e valorizzazione delle differenze oppure può corroborare esperienze negative e discriminanti finalizzate a rimarcare più velate o del tutto nuove forme di esclusione a scuola.

Richiamando l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), è possibile ribadire quanto il processo inclusivo, ancor prima di produrre *politiche* e sviluppare *pratiche* inclusive, necessiti di creare e condividere, tra gli stessi insegnanti, *culture* che si riferiscono all'orizzonte dei valori e delle convinzioni che sono a fondamento dell'inclusione.

Su questo fronte è possibile rintracciare negli atteggiamenti e nelle percezioni degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità uno tra i più importanti fattori che determinano e agevolano pratiche e processi inclusivi a scuola (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

2. Fattori che influenzano gli atteggiamenti dei docenti: una rassegna della letteratura

273

La letteratura scientifica riporta le variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti (Odongo & Davidson, 2016; Dias & Cadime, 2016; Fiorucci, 2014).

L'aspetto che incide maggiormente è la gravità e la tipologia della disabilità: a una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006; Ryan, 2009; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Desse-montet et al., 2011). Oltre a deficit intellettivi e disturbi comportamentali gravi (Cumming, 2011; Rae, Murray & McKenzie, 2010), secondo i docenti, anche le compromissioni dell'interazione – difficoltà di comunicazione, di linguaggio e dell'udito – rendono problematico il lavoro di prossimità (Emam & Farrell, 2009).

In linea generale, nella percezione degli insegnanti si rileva una forte inclinazione alla “bessizzazione” dei propri alunni, considerati sempre più “difficili” (d'Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013), nonché un progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Pinnelli & Fiorucci, 2019), un pericoloso processo di stigmatizzazione che riduce la complessità della persona “con” disabilità alla diagnosi e alla certificazione del suo deficit (Associazione TreeLLE, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; Fiorucci, 2016).

Spostando l'attenzione sulle variabili socio demografiche dei docenti, gli studi

mostrano una grande variabilità di risultati. Alcuni, ad esempio, non hanno riscontrato alcuna differenza in relazione al genere (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010); mentre altri, invece, hanno rilevato nelle donne maggiore sensibilità e naturalezza nei confronti della relazione di prossimità (Alquraini, 2012; Forlin, Kawai & Higuchi, 2015). Anche l'età anagrafica non sembra essere decisiva (Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007), mentre in altri studi essa diventa rilevante nella misura in cui i docenti più giovani presentano atteggiamenti più positivi e accondiscendenti, ma, al contempo, le giovani leve dichiarano di sentirsi poco esperti (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Cornoldi et al., 1998; Forlin, 2012).

In riferimento agli anni di servizio, l'essere un docente senior incide positivamente sulla qualità della relazione e sull'efficacia degli interventi didattici, ma espone in maggior misura il docente a eventi stressogeni e sindrome di burnout (De Caroli & Sagone, 2008; Sharma et al., 2006; Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014).

Rispetto all'ordine scolastico, gli insegnanti di scuola primaria tendono ad avere atteggiamenti più benevoli verso l'inclusione, mentre nella scuola di secondo grado è più probabile incontrare atteggiamenti negativi (Ianes et al., 2011; Monsen & Frederickson, 2004; Vianello & Moalli, 2011; Alvarez McHatton & McCray, 2007; Chiner & Cardona, 2013). Questo aspetto si lega anche all'accrescimento del disciplinarismo nella scuola secondaria e, conseguentemente, all'aumento di contenuti scolastici maggiormente codificati e quindi più difficili da adattare per ogni specifica esigenza educativa. Non sorprende, pertanto, rilevare maggiori difficoltà nei docenti d'inglese, di matematica, di scienze, di musica (Ellins & Porter, 2005), ma anche in quelli di educazione motoria, particolarmente vulnerabili a problemi di sicurezza e controllo associati all'inclusione degli studenti più gravi (Casebolt & Hodge, 2010; Hutzler & Shama, 2017).

Gli atteggiamenti, inoltre, sembrano fortemente collegati al ruolo degli insegnanti: gli *special teachers*, insieme ai dirigenti scolastici, rappresentano il gruppo più positivo e maggiormente orientato a tutelare e a promuovere l'inclusione a scuola (Engelbrecht et al., 2013; Hernandez, Hueck & Charley, 2015; Saloviita, 2018; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013).

Nel contesto italiano, questa differenza di percezione sembra essere anche legata a una più efficace rappresentazione che i docenti di sostegno maturano di sé rispetto ai colleghi curricolari (De Caroli & Sagone, 2008).

Per quanto concerne la collaborazione tra docenti, diverse ricerche hanno riscontrato una bassissima interazione tra gli insegnanti: curricolari e di sostegno in Italia (Associazione TreeLLE e Fondazione Agnelli, 2011), *special* e *general teachers* in ambito internazionale (Leatherman, 2009). Anche per questa ragione, i docenti mostrano una forte propensione a pensare all'inclusione come un insieme di singole azioni didattico-formative, piuttosto che come un processo di sistema (Arcangeli, Bartolucci & Sannipoli, 2016), oppure come ad un processo influenzato da fattori strutturali ed esogeni. La mancanza di risorse è infatti il problema più menzionato dai docenti (Goodman & Burton, 2010; Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014), anche più della loro stessa formazione.

La ricerca, invece, conferma che la formazione-aggiornamento su tematiche inerenti alla Special Education è una tra le maggiori variabili che influenza l'efficacia didattica e la relazione educativa (Sharma, 2012; Kraska & Boyle, 2014). Gli



insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione appaiono, infatti, più propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica (EADSNE, 2010; OMS, 2011; Chambers, 2017; Mura, 2014; Mura & Zurru, 2016). Tuttavia, alcuni contributi di ricerca (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018; Ciraci & Isidori, 2017; Fiorucci, 2018) invitano a fare molta attenzione ai contenuti e alle modalità formative dei corsi per gli insegnanti, poiché una più concreta trasformazione di visione del docente passa inevitabilmente da attività formative maggiormente basate su forme laboratoriali che tengano conto della collaborazione tra docenti, dell'interazione con i formatori, dell'immedesimazione nella situazione di svantaggio e disabilità affrontate nei corsi ed esperite nelle attività di tirocinio.

Altamente connessa all'esperienza professionale dei docenti è il contatto intergruppi, teorizzato nella celebre *contact hypothesis* di Allport (1954), con la quale si dimostra che l'esposizione frequente e positiva con una differenza porta ad un miglioramento dei giudizi e quindi alla riduzione del pregiudizio (Hewstone, 1996; 2009; Pettigrew, 1998). In ambito scolastico, la frequenza e la significatività della relazione educativa, fa sì che l'esperienza del contatto con persone disabili diventi un'altra importante variabile che condiziona positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti (Fiorucci, 2018; Falanga, de Caroli & Sagone, 2011; Wong, 2008; Burke & Sutherland, 2004; Vianello & Moalli, 2001; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012).

Tra le variabili attitudinali maggiormente richiamate dalla letteratura, la più frequentemente è l'autoefficacia degli insegnanti (Aiello, Pace, Dimitrov & Sibilio, 2017; Yada & Savolainen, 2017; Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012). Gli studi confermano le associazioni tra elevata autoefficacia e disponibilità ad attuare varie strategie didattiche per gli studenti di tutti i livelli di abilità, compresi quelli con difficoltà di apprendimento (Chester & Beaudin, 1996) e disabilità (Weisel e Dror, 2006). Al contrario, gli insegnanti con scarsa autoefficacia hanno maggiori probabilità di attribuire le difficoltà di apprendimento agli studenti, piuttosto che ai propri metodi e stili di insegnamento (Brady & Woolfson, 2008). Ne deriva che i docenti con un'efficacia superiore attribuiscano le difficoltà degli studenti a fattori esterni, richiamando in causa il proprio apporto e quello dei contesti di cui essi stessi fanno parte.

Oltre all'autoefficacia, le strategie didattiche e la stessa percezione dell'inclusione sono influenzate dalla motivazione e dalla soddisfazione lavorativa dell'insegnante (Murdaca, Oliva & Panarello, 2016): un docente con un buon livello di autoefficacia, motivato e soddisfatto della propria professione favorisce lo sviluppo e l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali alla valorizzazione della diversità e alla promozione dell'inclusione. Di contro, invece, ad una percezione di alienazione, di inadeguatezza e di incompetenza corrisponderanno atteggiamenti rinunciatari nei confronti della propria professione (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011).

Per concludere, sulla scorta della rassegna della letteratura esposta, seppur non sempre supportata da un'eterogeneità di risultati, è possibile indicare quei fattori socio-professionali, che influenzano gli atteggiamenti dei docenti e la stessa promozione dell'inclusione, su cui il sistema organizzativo scuola, in termini di formazione e supporto, dovrebbe maggiormente puntare e investire.

3. L'indagine sui punti di vista dei futuri docenti

Alla luce degli elementi attenzionati dalla letteratura, si presentano gli esiti di una ricerca sugli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti in formazione afferenti al *corso di specializzazione per le attività di sostegno* (CS) e al *corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria* (SFP) presso l'Università del Salento (Lecce). La ricerca fa parte di una più ampio lavoro sui *modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola*¹, realizzato tra il 2017 e il 2019.

L'indagine che si presenta vuole contribuire a chiarire alcune dimensioni delle percezioni (preoccupazioni, atteggiamenti e opinioni) di un gruppo di docenti in formazione nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

Si intende verificare se e in che misura i futuri docenti coinvolti manifestino atteggiamenti di apertura e di fiducia nei confronti dell'inclusione e della disabilità e se i fattori quali tipologia e gravità del deficit, disciplina e ordine scolastico, contatto e conoscenza, secondo il gruppo dei docenti in formazione, influenzino i propri atteggiamenti.

Allo stesso tempo, si vuole valutare l'effetto del grado scolastico, del percorso professionale, dell'età anagrafica e dell'esperienza professionale sul sostegno sugli atteggiamenti e sulle opinioni dei futuri docenti coinvolti nell'indagine.

3.1. I partecipanti

276

Il campione selezionato è di tipo non probabilistico e composto da 167 docenti in formazione pugliesi con un'età media tra i 25 anni e i 45 anni (26-35 anni 29,5%; 36-45 anni 34,5%) perlopiù con una laurea (61,2%), di genere femminile (91%) e afferenti al CS (79%) e al I grado di istruzione (CS 58,6%; SFP 21%). Il 37,7% dei partecipanti dichiara di aver avuto esperienze pregresse come insegnante curricolare, mentre il 62,3% di non aver mai avuto esperienza sul ruolo del sostegno. In riferimento all'ambito della didattica speciale, emerge un livello di preparazione discreto (56,9%) o inesistente (21,6%), un livello di padronanza intermedio (58,1%) o basso (28,7%) e un livello di esperienza discreto (53,9%) o assente (42,5%).

3.2. Strumenti e procedure di analisi

Questo lavoro si è avvalso di una batteria di strumenti composta da:

1. una scheda socio-anagrafica appositamente predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche: età, genere, titolo di studio, anzianità lavorativa, tipologia di incarico, ordine di scuola di riferimento;

1 Lo studio fa parte di un programma di ricerca di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento.



2. la *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education Scale* (SACIE), uno strumento rivolto ai docenti in formazione elaborato da Loreman et al. (2007), rivisto da Forlin et al. (2011) (Sacie-R) e tradotto in italiano da Pinnelli (2014)². Si tratta di uno strumento standardizzato che indaga i tre costrutti psicometrici – atteggiamenti, preoccupazioni e opinioni – ritenuti a fondamento delle convinzioni, del supporto e dell’impegno di un docente nella promozione delle pratiche inclusive (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006);
3. la scala sulle *Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l’Inclusione e la Disabilità* (OFAID), uno strumento elaborato dal gruppo di ricerca composto da 16 item afferenti a 5 distinti gruppi concettuali (1_ruolo degli atteggiamenti, 2_relazione con la disabilità, 3_tipologia e gravità del deficit, 4_ordine e disciplina scolastica, 5_contatto e conoscenza).

Entrambe le scale presentano risposte multidimensionali Likert a 4 ancoraggi: da 1 (fortemente in disaccordo) a 4 (fortemente d’accordo).

Per la somministrazione dei questionari, allo scopo di garantire l’anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, cui si accede tramite link non riferibile ad alcun riferimento identificativo del mittente.

Gli item delle diverse scale sono stati inseriti nel questionario proposto secondo un ordine casuale al fine di evitare fenomeni di *response set*.

Le elaborazioni statistiche dei dati sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 20.0. per Windows e hanno valutato i risultati e l’attendibilità degli strumenti di ricerca proposti.

Si fa presente che l’indagine si avvale della scala Sacie-R, uno strumento di ricerca validato in diversi contesti culturali – anche in Italia (Aiello et al. 2016; Murdaca, Oliva e Costa, 2018) -, e della scala OFAID, uno strumento realizzato dal gruppo di ricerca per il quale, invece, s’intende verificare l’attendibilità e la validità.

3.3. Risultati

Dalla distribuzione delle risposte alla Scala SACIER (tab. 1) emerge un alto grado di assenso soprattutto in riferimento alla scala degli atteggiamenti (ALSN). Distribuzioni percentuali maggiormente variabili, invece, si rilevano nella scala delle opinioni (SEPD), nella quale si registra un alto grado di disaccordo verso gli item che indagano la paura a relazionarsi con una persona disabile (SEPD_1, 4, 5) e un moderato grado di accordo verso gli item che esplorano la paura che il futuro docente potrebbe provare nell’essere o diventare disabile (SEPD_2, 3).

Nella scala delle preoccupazioni (CIE), punteggi debolmente sopra la media non mostrano un deciso dissenso verso i timori che potrebbero ostacolare l’inclusione a scuola. Infatti, seppur inferiori, i punteggi rilevano un certo grado

2 La traduzione dello strumento di ricerca a cura di Pinnelli (2014) è rinvenibile al seguente indirizzo: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/356>.

di preoccupazione verso il possibile incremento del proprio carico di lavoro in presenza di studenti con disabilità in classe (CIE_3) e verso la possibilità di riservare un'attenzione speciale a tutti gli studenti (CIE_4).

| | Item | Media (DS) | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|---|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Scala degli atteggiamenti (ALSN) | <i>Gli studenti con problemi di espressione verbale dovrebbero stare in classi comuni</i> | 3.59 (0.76) | 4.2% | 4.2% | 19.8% | 71.9% |
| | <i>Gli studenti che hanno esigenza di tecnologie comunicative speciali (per esempio Braille e linguaggio dei segni) dovrebbero stare in classi comuni</i> | 3.52 (0.74) | 3.6% | 4.2% | 28.7% | 63.5% |
| | <i>Gli studenti che hanno bisogno di un piano di studi individualizzato dovrebbero essere accolti e integrati nei contesti scolastici</i> | 3.79 (0.52) | 1.8% | — | 15.6% | 82.6% |
| | <i>Gli studenti che non superano gli esami frequentemente devono essere accolti e integrati nei contesti scolastici</i> | 3.38 (0.77) | 3.6% | 6.6% | 37.7% | 52.1% |
| | <i>Gli studenti con problemi di attenzione dovrebbero stare in classi comuni</i> | 3.50 (0.73) | 3.6% | 3% | 33.5% | 59.9% |
| | | | | | | |
| Scala delle opinioni (SEPD) | <i>Trovo difficile superare il mio shock iniziale quando incontro persone con gravi disabilità fisiche</i> | 1.49 (0.67) | 59.3% | 34.7% | 4.2% | 1.8% |
| | <i>Temo al pensiero che un giorno potrei diventare disabile</i> | 2.54 (0.83) | 11.4% | 32.9% | 45.5% | 10.2% |
| | <i>Mi sentirei malissimo se avessi una disabilità</i> | 2.69 (0.83) | 8.4% | 29.3% | 46.7% | 15.6% |
| | <i>Ho paura di guardare dritto negli occhi una persona con disabilità</i> | 1.23 (0.56) | 81.4% | 15.6% | 1.2% | 1.8% |
| | <i>Tendo ad avere contatti brevi con le persone disabili e a terminarli il più presto possibile</i> | 1.38 (0.73) | 73.1% | 19.2% | 4.2% | 3.6% |
| | | | | | | |
| Scala delle preoccupazioni (CIE) | <i>Temo che il mio stress aumenti se avrò degli studenti con disabilità nella mia classe</i> | 1.80 (0.75) | 38.9% | 43.1% | 16.8% | 1.2% |
| | <i>Temo di non avere la conoscenza e le competenze richieste per insegnare a studenti con disabilità</i> | 2.14 (0.79) | 22.2% | 44.9% | 29.9% | 3% |
| | <i>Temo che il mio carico di lavoro aumenterà se avrò degli studenti con disabilità in classe</i> | 2.16 (0.83) | 24% | 40% | 32.3% | 3.7% |
| | <i>Temo sia difficile riservare un'attenzione speciale a tutti gli studenti in una classe inclusiva</i> | 2.25 (0.92) | 25.1% | 32.9% | 34.1% | 7.8% |
| | <i>Temo che gli studenti con disabilità non siano accettati dal resto della classe</i> | 2.20 (0.70) | 13.2% | 56.3% | 27.5% | 3% |

Tabella 1. Media, deviazione standard e distribuzione delle risposte Scala SACIE-R



| | Item | Media (DS) | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|-------------|-------|-------|-------|--------|
| Atteggiamenti inclusione (AI) | <i>Esiste una relazione causale tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell'inclusione scolastica</i> | 3.56 (0.77) | 5.4% | 0.6% | 26.9% | 67.1% |
| | <i>Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi</i> | 3.83 (0.38) | --- | --- | 17.4% | 82.6% |
| | <i>Gli atteggiamenti negativi alimentano un clima di segregazione ed esclusione in classe</i> | 3.65 (0.69) | 4.2% | --- | 22.2% | 73.7% |
| | <i>Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti degli allievi disabili</i> | 3.77 (0.52) | 1.8% | --- | 17.4% | 80.8% |
| Relazione con la disabilità (REL) | <i>La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità</i> | 2.08 (0.84) | 26.9% | 42.5% | 26.3% | 4.2% |
| | <i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iperprotezione/ingerenza</i> | 2.50 (0.71) | 8.4% | 37.1% | 50.3% | 4.2% |
| | <i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di compassione ed evitamento</i> | 2.02 (0.90) | 33.5% | 35.9% | 25.1% | 5.4% |
| Tipologia e gravità disabilità (TG) | <i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente</i> | 2.40 (0.90) | 20.4% | 27.5% | 44.3% | 7.8% |
| | <i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente</i> | 2.46 (0.86) | 18% | 25.1% | 50.3% | 6.6% |
| Ordine e disciplina (OD) | <i>La disciplina scolastica della propria abilitazione all'insegnamento influenza gli atteggiamenti verso la disabilità</i> | 2.63 (0.82) | 8.4% | 34.1% | 43.7% | 13.8% |
| | <i>Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità</i> | 2.76 (0.83) | 7.2% | 27.5% | 47.3% | 18% |
| | <i>Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina</i> | 2.40 (0.92) | 31.1% | 19.2% | 38.9% | 10.2% |
| Contatto e conoscenza (CC) | <i>Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità</i> | 4.2 (0.76) | 4.2% | 16.2% | 54.5% | 25.1% |
| | <i>Il contatto con una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i> | 3.35 (0.67) | 1.8% | 5.4% | 48.5% | 44.3% |
| | <i>La conoscenza pregressa di una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i> | 3.32 (0.64) | 1.2% | 6% | 52.7% | 40.01% |
| | <i>Credo che gli atteggiamenti verso la disabilità possano cambiare, ossia non sono immutabili</i> | 3.28 (0.81) | 6.6% | 3% | 46.7% | 43.7% |

Tabella 2. Media, deviazione standard e distribuzione delle risposte Scala OFAID

Dai punteggi ottenuti alla scala OFAID (tab. 2), rispondente a 5 fattori concettuali, emerge un forte grado di accordo sul ruolo positivo degli atteggiamenti (AI) sullo sviluppo dell'inclusione e sull'influenza positiva della conoscenza, del contatto e dell'esperienza (CC) sugli atteggiamenti dei futuri docenti.

Una maggiore variabilità si riscontra invece nell'ambito relazionale (REL): non si crede che la relazione con una disabilità generi paura e compassione (REL_1, 3), mentre si crede che la stessa possa generare iperprotezione o ingerenza (REL_2).

Un debole accordo, espresso da frequenze percentuali di poco al di sopra la media, si rileva nel credere che la tipologia e la gravità della disabilità (TG_1, 2), così come l'ordine di scuola (OD_1, 2), influenzino gli atteggiamenti dei futuri docenti. Il grado di accordo diventa ancor più variabile quando il focus si sposta sulla disciplina (OD_3).

Le analisi che seguono descrivono le scale in termini di correlazioni tra gli item e misure di reliability (attendibilità) e confermano (Sacie-R) e valutano (OFAID) l'idoneità della loro struttura fattoriale. Trattandosi di dati su scala ordinale, una scala Likert, si valuta opportuno esaminare la matrice di correlazione policorica, invece della correlazione di Pearson, più adatta per variabili continue.

Struttura fattoriale della scala SACIE-R e analisi correlazionale

L'analisi correlazionale evidenzia una forte coerenza della scala degli atteggiamenti (ALSN), ed in particolare tra le coppie di item 1–5 ($\rho = .709$), 1–4 ($\rho = .615$), 2–5 ($\rho = .743$). Gli item di questa scala, in particolare l'item 5 – *Gli studenti che hanno bisogno di un piano di studi individualizzato dovrebbero essere accolti e integrati nei contesti scolastici* –, sono inversamente correlati rispetto a quelli delle altre scale.

Per la scala delle opinioni (SEPD), i maggiori contrasti riguardano gli item 5 ($\rho = -.579$) e 4 ($\rho = -.534$): chi ha maggior reticenza nell'accettare l'inclusione di studenti che necessitano di un piano di studi personalizzato sono quelli con maggiori difficoltà a stabilire un contatto fisico e visivo con essi.

Per la scala delle preoccupazioni (CIE), la contrapposizione maggiore si osserva per gli item 5 ($\rho = -.353$) e 1 ($\rho = -.332$), ovvero, rispettivamente, con il timore che la presenza in classe di studenti con disabilità incontri la mancata accettazione da parte degli altri studenti e che sia fonte di stress per il futuro docente. Infine, alte correlazioni positive si osservano tra gli item della scala delle opinioni e della scala delle preoccupazioni: in particolare, chi non regge il contatto visivo con persone disabili (SEPD, 4) teme che la presenza di disabili in classe incida negativamente sullo stress ($\rho = .643$) e sul carico di lavoro ($\rho = .459$).

Nel valutare l'attendibilità delle scale, ovvero per verificare che le scale SACIE-R riflettano i costrutti che si intende misurare, si rileva che l'indice psicometrico alpha di Cronbach, ritenuto accettabile al di sopra della soglia convenzionale di 0.7, supera tale soglia per la sola scala degli atteggiamenti ($\alpha = 0.725$), mentre presenta valori non accettabili per la scala delle opinioni ($\alpha = 0.496$) e di poco più alti per quella delle preoccupazioni ($\alpha = 0.616$).

In riferimento a quest'ultima scala, in linea con un recente studio italiano (AIELLO et al., 2016), l'esame delle correlazioni *item-scale* ha consentito di ipotizzare che i 5 item della scala sulle opinioni (SEPD) riflettano due costrutti differenti: uno legato alle sensazioni coinvolte nell'interazione con soggetti disabili (SEPD-A_1,



4, 5), l'altro legato al timore che la disabilità possa riguardare il futuro docente in prima persona (SEPD-B_2, 3).

Lo dimostra l'analisi fattoriale confermativa del nuovo modello a 4 fattori, che riporta degli indici CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*) denotanti un buon adattamento ai dati e delle statistiche GFI (*Goodness of fit index*) e AGFI (*Adjusted GFI*), con valori prossimi a 1, indicanti un adattamento pressoché perfetto del modello ai dati.

I parametri del modello fattoriale sono riportati nelle tabelle 3 e 4.

| Item | CIE | ALSN | SEPD-A | SEPD-B |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| CIE_1 | 0.7747 | | | |
| CIE_2 | 0.3473 | | | |
| CIE_3 | 0.7367 | | | |
| CIE_4 | 0.4213 | | | |
| CIE_5 | 0.4941 | | | |
| ALSN_1 | | 0.7642 | | |
| ALSN_2 | | 0.7656 | | |
| ALSN_3 | | 0.7088 | | |
| ALSN_4 | | 0.6765 | | |
| ALSN_5 | | 0.8503 | | |
| SEPD_1 | | | 0.5449 | |
| SEPD_4 | | | 0.9791 | |
| SEPD_5 | | | 0.6680 | |
| SEPD_2 | | | | 0.5605 |
| SEPD_3 | | | | 0.9831 |

Tabella 3. Stime dei loadings standardizzati SACIE-R

| | CIE | ALSN | SEPD-A | SEPD-B |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| CIE | 1.000 | | | |
| ALSN | -0.254 | 1.000 | | |
| SEPD-A | 0.711 | -0.470 | 1.000 | |
| SEPD-B | 0.359 | 0.027 | 0.125 | 1.000 |

Tabella 4. Stime delle correlazioni tra i fattori SACIE-R

Rispetto a tali stime, possono essere tratte le seguenti considerazioni:

- il costrutto preoccupazioni (CIE) è determinato principalmente dal timore che la presenza di un soggetto disabile in classe possa essere fonte di maggiore stress ($\lambda = 0.774$) e comporti un aumento del carico di lavoro ($\lambda = 0.736$). Meno rilevante la preoccupazione di non possedere le conoscenze e le competenze adeguate per l'insegnamento a disabili ($\lambda = 0.347$);
- gli item del costrutto atteggiamenti (ALSN) sono tutti molto correlati con il fattore che rappresentano;
- a rappresentare maggiormente il disagio nell'interazione con la disabilità (SEPD-A) si distingue la difficoltà nell'instaurare un contatto visivo con una persona disabile ($\lambda = 0.979$);
- a caratterizzare la paura di avere una disabilità (SEPD-B) vi è soprattutto la convinzione di potersi "*sentire malissimo*" in caso di disabilità ($\lambda = 0.983$);
- sussiste una forte correlazione positiva ($\psi = 0.711$) tra le difficoltà di

interazione (SEPD1) e le preoccupazioni (CIE) legate al trattamento della disabilità nel contesto scolastico, ed una moderata correlazione inversa tra le prime e gli atteggiamenti di inclusione (ALSN) nel contesto scolastico ($\psi = -0.47$).

Per la scala degli atteggiamenti (ALSN) si rilevano i punteggi medi maggiori (mean = 2.972), ma anche tra i più variabili (sd = 0.743, iqr = 1.319). La scala delle interazioni con la disabilità (SEPD-A), di converso, è quella in cui si esprimono i livelli minori (2.268) e l'unica che registra un'asimmetria positiva (skewness = 0.275), ossia lo sbilanciamento della distribuzione dei punteggi a favore di valori bassi. La distribuzione più simmetrica (skewness = -0.059) è quella del timore verso la propria disabilità (SEPD-B).

| Fattore | mean | sd | skewness | kurtosis | iqr |
|---------|-------|-------|----------|----------|-------|
| CIE | 2.414 | 0.640 | -0.133 | 2.491 | 0.924 |
| ALSN | 2.972 | 0.743 | -0.422 | 2.150 | 1.319 |
| SEPD-A | 2.268 | 0.629 | 0.275 | 2.789 | 0.890 |
| SEPD-B | 2.607 | 0.768 | -0.059 | 2.662 | 0.891 |

Tabella 5. Statistiche descrittive dei punteggi fattoriali SACIE-R

Rispetto all'effetto del grado scolastico sugli atteggiamenti, la sola scala per le quali si evidenziano differenze tra le medie dei punteggi è quella delle preoccupazioni (CIE) (F-score = 0 3.261, p-value = 0.013). Da un esame dei contrasti (confronti post-hoc) (tab.6) emerge che le uniche differenze significative nelle medie del costrutto CIE sussistano tra i docenti che si preparano al sostegno nella scuola d'infanzia (CS) (media = 2.228) e i partecipanti afferenti a SFP, che registrano uno score medio di 0.476 punti superiore, significativamente diverso da zero.

| Grado scolastico | CIE | | | |
|---------------------------|----------|------------|---------|----------|
| | Estimate | Std. Error | t value | Pr(> t) |
| Infanzia | 2.228 | 0.093 | 23.974 | 0.000 |
| infanzia e primaria (SDF) | 0.476 | 0.140 | 3.389 | 0.001 |
| Primaria | 0.201 | 0.129 | 1.557 | 0.121 |
| secondaria primo grado | 0.231 | 0.174 | 1.329 | 0.186 |
| secondaria secondo grado | 0.029 | 0.165 | 0.176 | 0.860 |

Tabella 6. Confronti post-hoc per la scala CIE

Struttura fattoriale della scala OFAID e analisi correlazionale

In linea generale, le correlazioni tra coppie di item confermano i raggruppamenti concettuali proposti.

Nello specifico, l'idea che atteggiamenti negativi impattino sulla didattica e l'apprendimento si correla a quella che gli stessi atteggiamenti alimentino segregazione in classe (AI_3 - AI_4 rho = .788) e all'idea che atteggiamenti positivi agevolino l'inclusione (AI_3 - AI_2 rho = .735). In più, chi crede che il contatto influenzi l'inclusione crederà che lo faccia anche la conoscenza pregressa (CC_1 - CC_2 rho = .781), così come chi pensa che gli atteggiamenti dipendano dal tipo di disabilità sarà portato a pensare che essi dipendano anche dalla gravità (TG_1-



TG2_ rho = .835). Infine, all’idea che la relazione con alunni disabili disorienti e crei paura si lega a quella che la stessa relazione generi compassione ed evitamento (REL_1 – REL_2 rho = .735).

Sulla base della prima estrazione delle Componenti Principali (ACP) e dei risultati dell’analisi fattoriale esplorativa a 5 fattori, con rotazione *varimax* (tab. 7), si stima un modello di analisi fattoriale confermativa per scale ordinali in cui le dimensioni “relazione con la disabilità” e quella “tipo di disabilità” vengono accorpate in un fattore unico (REL-TG). Gli altri costrutti, invece, mantengono la struttura concettuale già ipotizzata.

| | FA1 | FA2 | FA3 | FA4 | FA5 |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| AI_1 | 0.587 | 0.142 | 0.157 | -0.265 | -0.014 |
| AI_2 | 0.921 | 0.038 | 0 | -0.028 | 0.183 |
| AI_3 | 0.845 | -0.207 | 0.174 | 0.107 | -0.1 |
| AI_4 | 0.731 | -0.188 | 0.259 | 0.176 | -0.211 |
| REL_1 | -0.067 | 0.837 | 0.151 | 0.147 | -0.108 |
| REL_2 | -0.158 | 0.787 | 0.037 | 0.083 | -0.072 |
| REL_3 | 0.021 | 0.666 | -0.063 | 0.143 | 0.192 |
| TG_1 | 0.085 | 0.539 | -0.094 | 0.56 | 0.028 |
| TG_2 | 0.01 | 0.558 | -0.093 | 0.694 | 0.034 |
| OD_1 | -0.019 | 0.009 | 0.069 | 0.054 | 0.654 |
| OD_2 | -0.01 | 0.042 | 0.235 | 0.344 | 0.561 |
| OD_3 | -0.091 | 0.067 | 0.175 | 0.588 | 0.231 |
| CC_1 | 0.211 | 0.038 | 0.888 | -0.011 | 0.105 |
| CC_2 | 0.177 | -0.124 | 0.754 | 0.141 | 0.279 |
| CC_3 | 0.069 | 0.222 | 0.315 | 0.412 | 0.032 |
| CC_4 | 0.14 | 0.212 | 0.299 | 0.136 | -0.232 |

Tabella 7. Loadings fattoriali scala OFAID

| | AI | CC | REL_TG | OD |
|--------|-----------------------|----------------------|--------|-------|
| AI_1 | 0.549 | | | |
| AI_2 | 0.786 | | | |
| AI_3 | 0.934 | | | |
| AI_4 | 0.831 | | | |
| CC_1 | | 0.876 | | |
| CC_2 | | 0.851 | | |
| CC_3 | | 0.477 | | |
| CC_4 | | 0.321 | | |
| REL_1 | | | 0.788 | |
| REL_2 | | | 0.757 | |
| REL_3 | | | 0.590 | |
| TG_1 | | | 0.858 | |
| TG_2 | | | 0.915 | |
| OD_1 | | | | 0.375 |
| OD_2 | | | | 0.704 |
| OD_3 | | | | 0.686 |
| | | | | |
| | AI | CC | REL_TG | OD |
| AI | 1.000 | | | |
| CC | 0.408 | 1.000 | | |
| REL_TG | -0.111 ⁽¹⁾ | 0.116 ⁽¹⁾ | 1.000 | |
| OD | -0.056 ⁽¹⁾ | 0.507 | 0.332 | 1.000 |

Tabella 8. Stime dei parametri del modello fattoriale.(1)Parametri non significativi

Sulla base dell'analisi a 4 fattori si rileva che:

- in quasi tutti gli item legati agli *atteggiamenti verso l'inclusione* (AI) esiste una forte correlazione con il fattore che rappresentano. Meno rilevante è l'idea che esista una relazione causale tra atteggiamento docente e successo dell'inclusione ($\lambda = 0.549$);
- nella dimensione CC sono maggiormente distintivi il contatto ($\lambda = 0.876$) e la conoscenza della disabilità ($\lambda = 0.851$), un po' meno l'esperienza personale e l'idea che gli atteggiamenti possano cambiare;
- negli item legati alla *relazione* e alla *complessità del deficit* (REL_TG) è rilevabile una forte correlazione con il fattore che rappresentano. Meno rilevante è l'idea che una relazione con la disabilità possa generare iperprotezione e ingerenza ($\lambda = 0.590$);
- la dimensione *grado e disciplina* (SCU) è descritta dall'idea che i docenti di scuola secondaria siano legati alla loro disciplina ($\lambda = 0.704$) e che la disciplina che si insegna influenzi gli atteggiamenti verso la disabilità ($\lambda = 0.686$).

Correlazione delle due scale

Dalla correlazione tra fattori afferenti alle due scale prese in esame (tab. 9), è possibile rilevare che:

- chi manifesta atteggiamenti benevoli verso l'inclusione e la disabilità crede che gli stessi atteggiamenti impattino sullo sviluppo e sul successo dell'inclusione (correlazione positive tra SACIE-R e OFAID $\rho = 0.381$);
- chi esprime una certa fiducia e apertura verso l'inclusione tende a manifestare disaccordo verso l'aver paura nell'essere o diventare disabile (correlazione negativa AI, OFAID e SEPD-B, SACIE-R $\rho = -0.328$);
- ad un maggiore accordo verso le paure e le preoccupazione inerenti all'inclusione corrisponde una certa sfiducia nel credere che gli atteggiamenti positivi dei docenti possano impattare favorevolmente sul processo inclusivo (correlazione negativa AI, OFAID e CIE, SACIE-R $\rho = -0.328$);
- ad una maggiore paura ego-riferita della disabilità e ad una maggiore espressione di timori e preoccupazioni verso la disabilità e l'inclusione corrisponde un più alto grado di assenso nel ritenere che la tipologia, la gravità e la tipologia di relazione di prossimità influenzino gli atteggiamenti dei docenti (correlazione SEPD-B, SACIE-R e REL_TG, OFAID $\rho = 0.391$; CIE, SACIE-R e REL_TG, OFAID $\rho = 0.508$).

| | CIE | ALSN | SEPD-A | SEPD-B | AI | CC | REL_TG | OD |
|--------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|--------|-------|
| CIE | 1.000 | | | | | | | |
| ALSN | -0.324 | 1.000 | | | | | | |
| SEPD-A | 0.861 | -0.547 | 1.000 | | | | | |
| SEPD-B | 0.437 | 0.037 ⁽¹⁾ | 0.208 | 1.000 | | | | |
| AI | -0.214 | 0.381 | -0.328 | -0.033 ⁽¹⁾ | 1.000 | | | |
| CC | 0.066 ⁽¹⁾ | 0.190 | -0.084 ⁽¹⁾ | 0.007 ⁽¹⁾ | 0.516 | 1.000 | | |
| REL_TG | 0.508 | -0.117 ⁽¹⁾ | 0.391 | 0.255 | -0.129 | 0.132 | 1.000 | |
| OD | 0.311 | -0.029 ⁽¹⁾ | 0.156 | 0.114 ⁽¹⁾ | -0.024 ⁽¹⁾ | 0.608 | 0.422 | 1.000 |

Tabella 9. Correlazioni tra i punteggi fattoriali delle due scale. (1) Parametri non significativi



Infine, dall’analisi delle variabili anagrafico-professionali si evince che l’effetto dell’età è significativo per le preoccupazioni (CIE, SACIE-R), gli atteggiamenti (ALSN, SACIE-R), le opinioni (SEPD-A, SACIE-R) e per il ritenere che la relazione, la tipologia e la gravità del deficit incida sugli atteggiamenti dei futuri docenti (REL_TG, OFAID). Invece l’esperienza, su 8 fattori presi in esame, incide significativamente solo sulle preoccupazioni (CIE-SACIE-R). Quest’ultimo aspetto va però rapportato alla specificità del campione coinvolto, ossia un gruppo di futuri docenti che non può vantare un’esperienza sul sostegno, poiché ancora in fase di specializzazione.

| | <i>Df</i> | <i>Sum. Sq</i> | <i>Mean. Sq</i> | <i>F. value</i> | <i>Pr.. F.</i> | | <i>Df</i> | <i>Sum. Sq</i> | <i>Mean. Sq</i> | <i>F. value</i> | <i>Pr.. F.</i> |
|------------------------|-----------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------------------|-----------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| CIE | | | | | | CIE | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 6.84 | 3.42 | 9.167 | 0 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 1.507 | 1.507 | 3.738 | 0.055 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 61.186 | 0.373 | | | <i>residuals</i> | 165 | 66.52 | 0.403 | | |
| ALSN | | | | | | ALSN | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 4.269 | 2.135 | 4.002 | 0.02 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0.012 | 0.012 | 0.022 | 0.882 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 87.465 | 0.533 | | | <i>residuals</i> | 165 | 91.722 | 0.556 | | |
| SEPD-A | | | | | | SEPD-A | | | | | |
| <i>Età</i> | 2 | 4.673 | 2.336 | 6.288 | 0.002 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0.421 | 0.421 | 1.066 | 0.303 |
| <i>Resi- duals</i> | 164 | 60.939 | 0.372 | | | <i>Residuals</i> | 165 | 65.19 | 0.395 | | |
| SEPD-B | | | | | | SEPD-B | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 1.077 | 0.539 | 0.913 | 0.403 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0.009 | 0.009 | 0.015 | 0.904 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 96.752 | 0.59 | | | <i>Residuals</i> | 165 | 97.821 | 0.593 | | |
| AI | | | | | | AI | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 1.58 | 0.79 | 1.551 | 0.215 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0.089 | 0.089 | 0.173 | 0.678 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 83.525 | 0.509 | | | <i>Residuals</i> | 165 | 85.015 | 0.515 | | |
| CC | | | | | | CC | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 0.27 | 0.135 | 0.4 | 0.671 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0.139 | 0.139 | 0.414 | 0.521 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 55.326 | 0.337 | | | <i>Residuals</i> | 165 | 55.456 | 0.336 | | |
| REL_TG | | | | | | REL_TG | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 4.532 | 2.266 | 6.167 | 0.003 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0.017 | 0.017 | 0.043 | 0.836 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 60.257 | 0.367 | | | <i>Residuals</i> | 165 | 64.772 | 0.393 | | |
| OD | | | | | | OD | | | | | |
| <i>età</i> | 2 | 1.248 | 0.624 | 2.435 | 0.091 | <i>esperienza sostegno</i> | 1 | 0 | 0 | 0.001 | 0.976 |
| <i>resi- duals</i> | 164 | 42.035 | 0.256 | | | <i>Residuals</i> | 165 | 43.283 | 0.262 | | |

Tab. 10. Effetti dell’età e dell’esperienza

4. Conclusioni

In linea generale, nei docenti in formazione è possibile rilevare atteggiamenti positivi verso ciò che può essere definito il modello di integrazione scolastica *made in Italy*; un modello che più di quarant'anni fa ha scommesso sull'incontro, sulla relazione, sulla possibilità di riconoscere alle persone con disabilità il diritto allo sviluppo e alla crescita personale e culturale in contesti di apprendimento e interazione comuni.

Lo confermano i risultati emersi dalla scala Sacie-R. Le opinioni e gli atteggiamenti rilevati mostrano, infatti, apertura nella relazione con la disabilità e una completa fiducia verso l'inclusione, un modello di giustizia sociale ampiamente interiorizzato e condiviso dai futuri docenti. Ne è prova anche il disaccordo espresso dai partecipanti nei confronti di alcune preoccupazioni e paure che potrebbero affiorare nella professione docente.

Tuttavia, completano il quadro relativo al rapporto diretto con le disabilità, le immagini che richiamano il senso di limite e di ostacolo, un quadro che si rende ancora più complesso nella misura in cui il futuro docente guarda con pregiudizio e paura ciò che non vorrebbe mai essere e/o diventare. Quando, infatti, le percezioni diventano ego-riferite emergono disagio e paura nell'immaginarsi di essere o diventare disabili; compare la paura che scaturisce da quella "tirannia della normalità" richiamata da Kristeva e Vanier (2011): "la persona sana – scrivono gli autori – è messa a confronto con i limiti dell'essere vivente, con la paura del deficit e, in sostanza, con la minaccia della morte" (p. 26).

286

Per di più, è come se non si riuscisse ad affrancare la disabilità da quel marchio che Oliver (1990) definisce della tragedia personale.

Dal raffronto empirico operato sulla scala Sacie-R quest'aspetto trova conferma nella scissione dell'originario fattore *opinioni sulla disabilità* (SEPD) in due distinti fattori (SEPD-A e SEPD-B). Oltretutto, sulla scorta di un lavoro di adattamento linguistico e culturale operato sulla scala (Pinnelli, 2014) e in relazione all'esperienza di somministrazione, è possibile rilevare alcune criticità inerenti all'effettiva applicabilità dello strumento in un contesto culturale, qual è quello italiano, che ha dato vita più di quarant'anni fa a un modello di integrazione scolastica finalizzato a permettere a tutti gli alunni con disabilità di prendere parte a contesti educativi comuni. Come già emerso in un altro lavoro (Fiorucci, 2014), le scale presenti nel dibattito internazionale si confrontano con un modello di inclusione scolastica diverso da quello italiano. Non sono strumenti che osservano e valutano i processi in atto – come, invece, avviene in Italia –, ma scale che misurano l'accogliibilità di un sistema di inclusione che vede nel modello italiano un progetto di rivoluzione e di cambiamento culturale auspicabile.

Per tale ragione, con la Scala OFAID si voleva offrire uno strumento di rilevazione che spostasse il focus dagli atteggiamenti dei docenti alle loro opinioni sui fattori che li condizionano.

I risultati emersi dalla scala mostrano che il modello ipotizzato soddisfa i test di bontà dell'adattamento e quindi una buona struttura fattoriale dello strumento. Tenuto in debito conto di alcuni limiti, ad esempio si rileva la necessità che lo strumento si confronti con un campione più esteso e maggiormente rappresentativo, per le sue caratteristiche, la scala OFAID rappresenta un primo passo per esten-



dere la riflessione sui fattori associati allo sviluppo degli atteggiamenti verso l'inclusione e la disabilità.

In linea con la prospettiva ICF (OMS, 2011), dai dati emerge il ruolo facilitante o ostacolante degli atteggiamenti sullo sviluppo dell'inclusione. Nell'immaginario dei futuri docenti, gli atteggiamenti positivi e sollecitanti del *professionista dell'educazione* rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi, così come, in pratica, rendono più efficaci le strategie didattiche e agevolano gli apprendimenti degli allievi disabili. Il tutto, però, col supporto di azioni corali suffragate da plurimi e concreti patti di corresponsabilità educativa, senza correre il rischio di cadere nella trappola dell'iperprotezionismo verso gli alunni disabili e dell'eccessiva ingerenza/interferenza nei campi educativi d'azione.

Tra gli aspetti ritenuti influenti sugli atteggiamenti, dalle percezioni dei futuri docenti, affiorano la tipologia e la gravità del deficit, così come il ruolo positivo svolto dall'esperienza professionale e dal contatto. Non sorprende, pertanto, che l'effetto maggiore del grado scolastico sulle preoccupazioni dei docenti emerga negli studenti di scienze della formazione primaria, ancora troppo poco esposti a contenuti ed esperienze legate alla didattica speciale.

Dall'affondo sugli atteggiamenti dei futuri docenti e sui fattori ad essi associati emerge, infatti, la necessità di insistere su quest'ambito di studio e di ricerca, così come si rende evidente che per impattare favorevolmente sulle "convin(a)zioni" dei docenti, e quindi sullo sviluppo di una scuola inclusiva, occorra investire su percorsi formativi caratterizzati da un alto grado di coinvolgimento, ai quali dovrebbero necessariamente essere legate significative esperienze di conoscenza, di contatto, di relazione con la disabilità e di comprensione e gestione delle paure.

Riferimenti bibliografici

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability e Society*, 29(2), 317-331.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8, 1-20.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 13-28.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 170-182.
- Alvarez McHatton, A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25-32.

- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Associazione TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari per l'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (Eds), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola di II grado*. Roma: Roma tre-press.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.
- Brady, K., & Woolfson L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Casebolt, K.M., Hodge S.R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *The Physical Educator*, 67, 140-156.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Chambers, D. (2017). Changing Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Inclusion Through Service-Learning. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 195-214.
- Chester, M.D., Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.
- Chiappetta Cajola L., & Ciraci A.M (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(2), 292-329.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1999). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Cumming, T. M. (2011). The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 55-59.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 4-16.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29-31.



- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- De Caroli, M.E., & Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali. Livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 9(1), 41-59.
- Dessementet, R.S., Benoit V., Bless G., & SermierDessementet R. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Dias, P., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 111-123.
- EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Emam, M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O.P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.
- Falanga, R., de Caroli, M.E., & Sagone, M.E. (2011). Attitudes towards disability: The experience of "contact" in a sample of Italian college students. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 91-99.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16(3), 20-34.
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Forlin, C. (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331.
- Gardou, C. (2016). Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva. Milano: Mondadori.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.

- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 1(8), 787-804.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 323-368). New York: The Guilford Press.
- Hewstone, M., & Voci, A. (2009). Diversità e integrazione: il ruolo del contatto intergruppi nei processi di riduzione del pregiudizio e risoluzione dei conflitti. *Psicologia Sociale*, 4, 9-28.
- Hutzler Y., & Shama E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5, 28-42.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 32-36.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 228-246.
- Kristeva, J., & Vanier J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull' handicap e la paura del diverso*. Roma: Donzelli editore.
- Leatherman, J. (2009). "Teachers" voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), 189-202.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Ligorio, M. B. (2010). Identità intersoggettiva a scuola. In M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (eds). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Loerman, T., Earle, C., Sharma U., & Forlin C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Preservice Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Monsen, J.J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 175-190.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Murdaca, A.M, Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3).
- Murdaca, A.M., Oliva, P., & Costa, S. (2018): Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Scie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale), *European Journal of Special Needs Education*, (33)1, 148-156



- Murdaca, A.M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa/Italian Journal of Educational Research*, 7(12), 99-120.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1-30.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement* Basingstoke. London: Macmillan and St Martin's Press.
- OMS (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: OMS.
- OMS (2011). World Report on Disability. World Health Organization. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Pinnelli, S. (2014). La Scala Rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla Formazione Inclusiva (SACIE-R) per la Misurazione delle Percezioni degli Insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 2(1), 67-84.
- Rae, H., Murray, G., & McKenzie, K. (2010). Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13 (10), 12-7.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Swain, K.D., Nordness P.D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Pre-service Teacher Attitudes toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Weisel A., & Dror O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70-82.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.

Scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l’Inclusione e la Disabilità (OFAID)3

Gent.le docente,
stiamo promuovendo una ricerca sugli atteggiamenti dei docenti in formazione verso l’Inclusione e la Disabilità. A tale scopo, la invitiamo compilare il questionario che segue, leggendo con attenzione le informazioni fornite. Le chiediamo di esprimere il Suo grado di accordo rispetto alle affermazioni che seguiranno. Si ricorda che non ci sono risposte giuste o sbagliate. La invitiamo, pertanto, a rispondere nel modo più sincero possibile. Infine, le garantiamo l’anonimato delle informazioni da Lei fornite, raccolte ad esclusivo scopo di ricerca. I dati verranno elaborati globalmente, senza alcuna indicazione riguardo all’identità dei singoli partecipanti e in accordo alle norme sulla privacy (art. 13 del D.Lgs 196/2003).

La compilazione richiederà circa 5 minuti di tempo, grazie per la sua preziosa attenzione e collaborazione.

Individua la risposta che ritieni più appropriata, tenendo conto della seguenti indicazioni

- 1) Fortemente in disaccordo
- 2) In disaccordo
- 3) In accordo
- 4) Fortemente d’accordo

| Scala OFAID | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| <i>Esiste una relazione causale tra gli atteggiamenti degli insegnanti e il successo/sviluppo dell'inclusione scolastica</i> | | | | |
| <i>Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi</i> | | | | |
| <i>Gli atteggiamenti negativi alimentano un clima di segregazione ed esclusione in classe</i> | | | | |
| <i>Gli atteggiamenti negativi rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti degli allievi disabili</i> | | | | |
| <i>La relazione con gli alunni con disabilità disorienta e genera nei docenti paura e fragilità</i> | | | | |
| <i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di iperprotezione/ingerenza</i> | | | | |
| <i>La relazione con gli alunni con disabilità genera sentimenti di compassione ed evitamento</i> | | | | |
| <i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dal tipo di disabilità dello studente</i> | | | | |
| <i>Gli atteggiamenti degli insegnanti dipendono dalla gravità di disabilità dello studente</i> | | | | |
| <i>La disciplina scolastica della propria abilitazione all'insegnamento influenza gli atteggiamenti verso la disabilità</i> | | | | |
| <i>Gli insegnanti della scuola di infanzia e primaria tendono ad avere atteggiamenti più accoglienti verso la disabilità</i> | | | | |

3 Lo strumento di ricerca è stato elaborato e posto al vaglio empirico da Andrea Fiorucci all’interno di uno specifico programma di ricerca di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull’Uomo dell’Università del Salento. Si acconsente all’uso di tale strumento per le sole attività di ricerca, previa autorizzazione da parte del ricercatore (andrea.fiorucci@unisalento.it).



| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <i>Gli insegnanti della scuola secondaria rimangono radicati alla loro disciplina</i> | | | | |
| <i>Gli aspetti personali e di vita di un docente incidono sugli atteggiamenti verso la disabilità</i> | | | | |
| <i>Il contatto con una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i> | | | | |
| <i>La conoscenza pregressa di una persona disabile influenza positivamente gli atteggiamenti verso la disabilità</i> | | | | |
| <i>Credo che gli atteggiamenti verso la disabilità possano cambiare, ossia non sono immutabili</i> | | | | |